

53 - SER PROFESSOR NUMA ESCOLA E NUM TEMPO DE INCERTEZAS

Ariana Cosme

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Porto, ariana@fpce.up.pt

RESUMO

Num tempo em que a Escola passou a ser percebida como um espaço de incertezas (Canário, 2006), a reflexão em torno do trabalho docente adquire uma importância inquestionável como uma problemática nuclear quer para compreender os sentidos desse trabalho, quer para interpelar a própria Escola como instituição educativa.

Daí que pretenda debruçar-me, nesta comunicação, sobre os significados e as implicações dos projectos de mediação curricular, pedagógica e didáctica que os professores animam nas escolas, como condição incontornável da discussão acerca do processo de redefinição do trabalho docente nas sociedades contemporâneas.

1. Conhecimento e Acção em Educação – Pluralidade do Conhecimento em Educação

Introdução

São as transformações mais amplas do mundo em que vivemos, as quais, no caso de Portugal assumem uma especificidade iniludível devido ao processo de democratização do país que teve lugar a partir de Abril de 1974, que estão na origem de uma nova “ordem cognitiva em torno da qual se tende a insinuar a redefinição do trabalho docente” (Correia & Matos, 2001:12), num processo que terá que ser compreendido quer em função das transformações que, no imediato, contribuem para redefinir as finalidades do «ethos» político e cultural que envolve as escolas, quer com as transformações que, de forma mediata, têm a ver com o mundo e as sociedades em que habitamos quer, igualmente, com as leituras que se produzem acerca das transformações deste mesmo mundo, desta mesma sociedade e dessas mesmas escolas.

Por isso, é que o espaço do debate em função do qual se visa reflectir acerca da redefinição do trabalho docente é, reconhecidamente, um espaço plural, contraditório e complexo. Um espaço que nos conduz a reconhecer que ser professor, hoje, se define em torno de parâmetros distintos daqueles que estiveram na génese e afirmação sócio-profissional da profissão, o que justifica a opção por debater a redefinição do trabalho docente em função dos dilemas diversos que os professores deverão enfrentar, mais do que em torno de exigências e desafios profissionais definidos de forma prévia e descontextualizada.

Será do conjunto desses dilemas que elegi, como referente da reflexão a empreender através deste texto, a natureza e os sentidos dos processos de influência educativa que os

professores animam. Será, assim, a partir deste tópico que pretendo discutir, problematizar e contribuir para a reflexão sobre os sentidos da redefinição do trabalho docente.

Ser professor: Questões e desafios

A relação entre a redefinição do trabalho docente e a natureza e os sentidos dos processos de influência educativa que os professores animam que é, por mim entendida, como a relação subordinante da reflexão a empreender, coloca-me no domínio de uma primeira decisão estruturante que obriga os professores a discutir se pretendem participar no projecto de uma escola subordinada a uma racionalidade de carácter meritocrático ou no projecto de uma escola que se define em função de uma racionalidade comprometida com os valores que caracterizam os contextos tendencialmente democráticos. Trata-se de uma decisão que decorre das opções ideológicas distintas que se assumem, quer acerca do que se entende por educar, quer acerca do que se entende por finalidades políticas, sociais, culturais e educativas da Escola, as quais tendem a determinar, por sua vez, o modo como se interpreta a função desta instituição enquanto contexto de socialização incontornável no seio das sociedades em que vivemos. Uma opção que deverá ter consequências: (i) quanto às modalidades de gestão curricular que se adoptam; (ii) quanto aos processos de mediação pedagógico-didáctica que se animam e aos dispositivos que, neste âmbito, se mobilizam; (iii) quanto à filosofia de avaliação que se perfilha e ao grau de congruência entre essa filosofia e os dispositivos de avaliação que se implementam; (iv) quanto à utilização desses dispositivos, à leitura dos resultados que se obtêm e às consequências pedagógicas dos mesmos. Assim, é a partir da decisão mais ampla que enunciei, em função do qual se opõe uma racionalidade educativa meritocrática a uma racionalidade educativa democrática, que deverão ser compreendidas as opções mais circunscritas que os professores deverão vivenciar relacionados com os espaços e os momentos de gestão curricular, com os espaços e os momentos de mediação pedagógica e, finalmente, com os espaços e os momentos do processo de avaliação.

Ainda que haja que valorizar outros espaços de reflexão a ter em conta quando se aborda a problemática da redefinição do trabalho docente, tais como aqueles que dizem respeito ao modo como os professores participam na construção do seu conhecimento profissional, às relações que estes estabelecem entre si ou às relações que os professores estabelecem com os outros actores e instâncias de decisão que lhes são exteriores, é a partir do exercício da influência educativa que os docentes protagonizam que se visa responder à pergunta que justifica esta comunicação, «***O que é ser professor, hoje, numa escola e num tempo de incertezas?***». Uma questão que será respondida em função da reflexão já anunciada e tendo em conta o reconhecimento de três pressupostos que permitem balizar essa mesma reflexão.

O primeiro pressuposto a que importa conferir visibilidade é aquele através do qual defendo que é necessário que, por um lado, os professores possam encontrar outros sentidos para a profissão que abraçaram e, por outro, que é imprescindível que os professores o façam de modo a que esta seja uma condição quer da transformação da Escola como instituição educativa, quer da afirmação social dos professores como grupo profissional. O desafio é saber em que termos é que essa autoria se revela, definindo-se qual o domínio ou os domínios da intervenção que permite(m) configurar o espaço profissional dos professores.

Acede-se, assim, a um segundo pressuposto sobre o qual este trabalho repousa, em função do qual se defende que é a componente da mediação pedagógica que deverá ser considerada como a dimensão central da redefinição do trabalho docente. Uma componente que, por isso, afecta quer o modo como os professores definem a sua actividade como docentes, quer o modo como concebem a sua participação na autoria da sua profissionalidade, quer o modo como pretendem estabelecer relações entre si, quer o modo como tendem a relacionar-se com aqueles que administrativamente os tutelam, quer, finalmente, o modo como interagem com actores exteriores ao seu grupo profissional. Não sendo uma conclusão propriamente inédita, é, contudo, uma conclusão relevante, no momento em que, por um lado, os professores vêm atribuir-se-lhes um conjunto excessivo de responsabilidades em domínios que lhes são profissionalmente estranhos e, em segundo lugar, por via disso, acabam muitas vezes por não assumir, nem as funções que lhes competem, nem por resolver esses outros problemas que se lhes colocam. Importa, então, afirmar as responsabilidades educativas que os professores deverão assumir, as quais possam garantir que esta instituição cumpre as suas responsabilidades sociais, condição esta que permite afirmar, assim, a sua importância como uma instituição insubstituível e incontornável no país e na sociedade em que vivemos. Ou seja, as responsabilidades sociais que dizem respeito às escolas e aos professores são as responsabilidades que decorrem da assunção das suas responsabilidades e compromissos educativos. Neste sentido são estas que constituem o núcleo em função do qual se pode interpretar e configurar a actividade docente. Daí que o que interessa discutir é como é que os professores realizam essa actividade, isto é, o que interessa discutir é como é que os professores exercem as suas funções como mediadores pedagógicos nos espaços delimitados pelas escolas e pelas salas de aula.

Será a partir deste ponto que se afirma o terceiro pressuposto, aquele em que somos obrigados a discutir a impossibilidade de se assumir uma perspectiva tecnocrática acerca da profissão docente. Qualquer transição de paradigmas pedagógicos em que os professores se envolvam nem são transições inevitáveis, nem são transições que possam ser captadas, apenas, por via do prisma da adaptação e da modernização técnicas. É que estas, quando acontecem, decorrem da assunção de um conjunto prévio de compromissos de carácter axiológico em função dos quais se repensa o acto de educar e se projecta este acto em função de outras estratégias e de outros dispositivos pedagógicos e didácticos. É, por isso, um desafio onde a dimensão técnica não poderá ser entendida como uma dimensão auto-suficiente.

O professor como interlocutor qualificado: Contributo para o debate

Não creio que seja possível continuar a alimentar a crença de que os professores são, acima de tudo, instrutores. Se foi por via da afirmação do paradigma da instrução que a profissão se configurou como uma profissão e se afirmou socialmente como tal, importa compreender que esse paradigma é, hoje, um problema com que os professores se debatem nos seus quotidianos profissionais.

Nas escolas, deixou de ser possível aceitar, sem problematizar, que esta pudesse continuar a ser identificada como um contexto onde, mais do que praticar e desenvolver um conjunto de competências cognitivas, sociais e éticas, se divulgasse, sobretudo, um conjunto de informações sobre essas práticas (Canário, 1998). Um contexto onde só fossem aceites tanto as questões

daqueles que normalmente já conhecem as respostas, como as próprias questões para as quais já existem respostas elaboradas, as quais, por sua vez, tenderiam a ser entendidas como as únicas respostas aceitáveis (Canário, 1998).

Foi, assim, perante um tal universo educativo que aspira a funcionar em torno de um conjunto de algoritmos pedagógicos e didáticos previamente definidos e validados que, em reacção a este universo, se afirmou uma perspectiva pedagógica alternativa, em função da qual se afirmou a valorização das aprendizagens dos alunos como o desafio nuclear que as escolas teriam que enfrentar todos os dias. Ao acto de ensinar, este novo paradigma que designarei por paradigma da aprendizagem (Altet, 1999) opunha, agora a importância do acto de aprender. Acto este que implicava a necessidade de se reconhecer o protagonismo pedagógico dos alunos que os professores, de acordo com esta perspectiva, deveriam passar a estimular, como uma das suas competências fundamentais e decisivas. Neste sentido, a profissão docente passaria a definir-se, sobretudo, como uma actividade de animação e de organização de ambientes educativos que propiciassem as aprendizagens dos alunos, desvalorizando-se, assim, o ensino como o eixo identitário dessa actividade e da configuração daquela profissão. É que, de acordo com esta perspectiva, para além da necessidade de se garantir o protagonismo pedagógico dos alunos, os professores deveriam garantir o desenvolvimento de competências diversas, na medida em que seriam estas que assegurariam, no futuro, que aqueles pudessem lidar com os desafios e as exigências desse mesmo futuro.

Sendo uma perspectiva interessante, quer por tudo aquilo que anuncia, quer pelo modo como não ignora as necessidades e as exigências da vida em sociedades que se anunciam como politicamente democráticas e, igualmente, como sociedades do conhecimento, é, também, uma perspectiva que não deixa de exprimir algumas vulnerabilidades e limitações que se afirmam, entre outras coisas, por via da ingenuidade epistemológica que o paradigma da aprendizagem dá mostras, quando ignora ou, pelo menos, quando ilude as tensões inevitáveis que se estabelecem entre os indivíduos e o património de saberes já estabelecido e culturalmente validado. Ingenuidade que, de algum modo, desarma os professores perante os compromissos que justificam a sua actividade profissional, na medida em que estes, mais do que assumirem o exercício de um dado tipo de influência educativa como condição do exercício da profissão, tendem a conceber este exercício em função da organização de situações e de ambientes que favorecessem as interacções a estabelecer com outros, em função de projectos de intervenção mobilizadores, e, conseqüentemente, o desenvolvimento de competências e das aprendizagens que tais situações e ambientes suscitariam.

É perante esta perspectiva, cujo maior equívoco consiste em circunscrever o exercício de influência educativa ao acto de instruir, que se podem compreender algumas das razões que justificam a configuração da actividade docente como uma actividade de interlocução qualificada. Recusa-se, assim e num primeiro momento, que os professores possam continuar a ser identificados como instrutores, mas reconhece-se, também, que os professores sejam entendidos, apenas, como animadores ou organizadores de ambientes de aprendizagem.

Recusa-se num segundo momento, que o exercício da influência educativa, o qual constitui o exercício primordial em função do qual se configura e justifica a profissão docente, seja identificado como um acto de domesticação, o que significa neste caso que, mais do que

negar a influência educativa como o nó górdio da actividade docente, se discuta, antes, como é que um tal exercício pode ser condição e oportunidade de promoção da humanidade dos sujeitos. Por isso é que um professor não pode fazer pelos alunos aquilo que só aos alunos compete fazer e, simultaneamente, não pode demitir-se de apoiar esses alunos a fazer o que só estes podem e devem fazer. Um compromisso que vai obrigar os professores a assumir responsabilidades curriculares e, também, a propor projectos, a desafiar os saberes pessoais dos seus alunos, a confrontá-los com as suas limitações e os seus limites.

Não sendo esta uma perspectiva inevitável sobre a profissão docente, é uma perspectiva que supõe a valorização de um projecto educacional de natureza democrática. Isto é, um projecto que se constrói sem ignorar ou iludir as tensões, as contradições e até os paradoxos que, nesta perspectiva, são entendidos como fenómenos constituintes de qualquer acto educativo. Fenómenos inevitáveis de uma racionalidade pedagógica que, devido à importância que atribui à qualidade das interações e das interlocuções que se estabelecem no seio das escolas, enquanto condição do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos que as frequentam, nos conduz a pensar a profissão docente partir de outros parâmetros.

Torna-se possível assim compreender as implicações da opção por uma racionalidade pedagógica de tipo democrático na reconfiguração da profissão e da actividade docente. Confrontando tal racionalidade com uma racionalidade pedagógica de natureza meritocrática, pode afirmar-se que, para esta última, as questões que se colocam aos professores, do ponto de vista do exercício da sua actividade como docentes, são aquelas que dizem respeito quer à definição e utilização dos dispositivos mais eficazes de promover o acto de ensinar, quer à selecção mais adequada dos conteúdos programáticos a divulgar, quer, finalmente, à configuração do processo que conduza à excelência académica e à definição das restantes vias escolares onde todos os não-excelentes possam obter acolhimento. Por sua vez, no âmbito dos projectos sujeitos a uma racionalidade de tipo democrático, a discussão ocorre, prioritariamente, em torno dos próprios sentidos e da natureza do processo de influência educativa, dos seus paradoxos, contradições, dilemas ou dificuldades, bem como da necessidade de se pensar a articulação entre o desenvolvimento de um tal processo e o seu contributo para a aprendizagem dos alunos.

Na sequência deste primeiro confronto constata-se que, para aqueles que se situam no campo da racionalidade meritocrática, o desafio é conduzir os alunos a produzirem as boas respostas que outros foram construindo e às quais esses alunos devem aceder, enquanto para todos os outros que se encontram vinculados a uma racionalidade pedagógica que se defina como democrática, o que se discute é como é que a articulação entre os saberes formais e os saberes experienciais poderá constituir-se numa condição de apropriação dos primeiros e da ampliação da capacidade heurística dos segundos.

Identificados que estão alguns dos pontos de ruptura que é possível estabelecer entre a racionalidade pedagógica meritocrática e a racionalidade democrática, torna-se possível discutí-los de forma mais circunstanciada a partir de algumas questões fundamentais em função das quais se pretende contribuir para a discussão relacionada com os sentidos do exercício da influência educativa protagonizada pelos professores. São duas as questões a colocar:

- a) O exercício da influência educativa que compete aos professores dinamizar explica-se em função do acto de ensinar ou do acto de aprender?
- b) Os saberes experienciais dos alunos são obstáculos à apropriação dos saberes escolares, são factores de regulação no âmbito desse processo de apropriação ou instrumentos que servem para interpelarem os saberes validados e serem interpelados por estes?

Perante o desafio que a primeira questão nos coloca, importa começar por reconhecer que, do ponto de vista da racionalidade pedagógica democrática, os desafios e as exigências que se colocam aos professores, enquanto profissionais que configuram a sua intervenção como uma acção capaz de dinamizar um processo de influência educativa, não se definem em torno da questão que obriga a responder se a actividade docente se assume em função do acto de ensinar ou em função de uma renúncia que conduza ao acto de aprender. Se os discursos mais conservadores optam por valorizar, como finalidade da Escola e da acção dos professores, o acto de ensinar, os discursos mais inovadores tendem a conferir não só uma maior primazia à dimensão da aprendizagem como, por vezes, parecem subestimar, pelo menos do ponto de vista dos discursos que produzem, o exercício da influência educativa que têm lugar nas nossas escolas. Deste modo, a discussão constrói-se em função da sua polarização excessiva em cada uma das dimensões enunciadas, o que, de certa maneira, contribui para impedir a discussão acerca do (s) modo (s) como se interpreta a relação entre os actos de ensinar e aprender. A grelha interpretativa, que as abordagens conservadoras utilizam, tende a entender o processo de ensino-aprendizagem em função de uma crença nuclear, de que só se pode aprender se houver alguém que possa ensinar. Não se admite, nem que possa haver aprendizagem sem haver ensino, nem que aquele que ensina não seja senão o professor. Neste sentido, o acto de aprender subordina-se, então, ao acto de ensinar, isto é, à actividade de transmissão de informação que o professor protagoniza deve corresponder, então, por parte dos alunos, um harmonioso processo de apropriação de informação que outros construíram.

Por sua vez, as abordagens que Louis Not integra no âmbito das perspectivas que valorizam a dimensão auto-estruturante do processo de ensino-aprendizagem, como a principal finalidade da educação (Not, 1991), tendem a desenvolver uma interpretação tão mais ampla do acto de aprender, quanto restrita do acto de ensinar. Na sua versão mais radical, o ensino parece constituir, mesmo, um obstáculo às aprendizagens. Comparando com a perspectiva conservadora, esta perspectiva tende a valorizar o potencial auto-construtor dos alunos. Opção que, no âmbito dos contextos escolares, pode contribuir para que, como já o afirmei anteriormente, se ignore o património cultural, entendido como socialmente pertinente, como uma das dimensões mais marcantes do património curricular a gerir. Neste sentido, assumir a centralidade da aprendizagem em função da valorização dos interesses e dos saberes dos alunos, iludindo o confronto entre estes e esse património curricular é, no mínimo, um equívoco, cujas consequências importa evidenciar. Operação que, no entanto, acaba por nos obrigar a discutir os factores e os dispositivos de mediação pedagógica, implicando que se tenha de abordar o acto de ensinar e aprender não como um dilema a resolver, nem tão pouco como actividades a harmonizar. Estamos, antes, perante uma relação sinuosa feita de encontros e desencontros, marcada por tensões de natureza diversa, tanto de ordem experiencial, como de ordem epistemológica, como ainda de ordem institucional. Uma relação que só faz sentido através dos

diferentes tipos de articulação que aqueles que «ensinam» e aqueles que aprendem estabelecem entre si.

Prefiro afirmar, antes, a premissa a partir da qual se considera que “a necessidade de abordar esses actos não em função daquilo que o professor ensina, mas a partir do que os alunos são capazes de aprender” (Trindade, 2002: 47). Este acto terá que ser entendido então, como um momento de enriquecimento ou de transformação da rede de representações com que o aluno aborda ou constrói os significados acerca da realidade que os envolve, a partir, também, do contacto e do confronto que pôde e pode estabelecer com os saberes que outros foram construindo. Um processo que, pese a importância atribuída ao protagonismo dos sujeitos, não pode ser dissociado, todavia, do conjunto de interacções que se estabelecem no seio das salas de aula e das escolas com os seus pares e professores, com as produções que aí se constroem e com o património de informações explicitamente validadas, de instrumentos e de procedimentos que na Escola são valorizados.

Em síntese, reafirma-se, deste modo, a perspectiva defendida por Rui Trindade no texto que, em seguida, se transcreve (Trindade, 2002: 47):

“A gestão do processo de ensino-aprendizagem deixa de ficar confinada aos exercícios docentes de manipulação dos itinerários educativos dos alunos, para se desenvolver, antes, em função de uma dinâmica que estes protagonizam em interacção com agentes mediadores que se afirmam pelo seu interesse na criação das condições educativas que permitam aos alunos participar activamente no processo de construção do conhecimento e aceder a desempenhos que, progressivamente, expressem níveis de funcionamento mais complexos e integrados (Coimbra, 1991)”.

O confronto estabelece-se, então, não tanto entre o acto de ensinar e o acto de escrever, mas entre concepções distintas quanto ao sentido dos projectos de intervenção educativa que se possam desenvolver em contextos escolares. Tomando como referência a ambiguidade etimológica que sustenta a palavra educar (*educare* ou *educere*), e apesar dos riscos de simplificação do quadro de leitura que propomos, é possível ilustrar melhor aquela afirmação.

Assim, se se entender a educação como *educare* (como um acto educativo equivalente ao acto de alimentar) ou, utilizando a terminologia de Paulo Freire, como uma acção subordinada a um projecto de “educação bancária” (Freire, 1975: 84), o exercício através do qual o professor dinamiza o processo de influência educativa que o caracteriza como profissional circunscreve-se, em larga medida, ao acto de ensinar. Opção esta que implica que a acção pedagógica do professor seja entendida como um acto de difusão de um saber pré-fabricado e de imposição de normas e convenções exteriores aos sujeitos que aprendem. O acto de aprender, em consonância com isto, circunscreve-se, sobretudo, a um processo através do qual se acede a um saber exterior ao sujeito. Operações, quer uma, quer outra, que são congruentes com uma concepção de saber que o identifica com informação pré-organizada, hetero-produzida, completa e acabada. Um corpo de saberes pré-existentes que, em última análise, é entendido como uma coisa ou um produto que se adquire.

Se, pelo contrário, abordarmos a educação em função de uma concepção problematizadora (Freire, 1975) o exercício de influência educativa deixa de ficar confinado ao acto de ensinar e passa a definir-se, sobretudo, como uma intervenção através da qual se apoiam

os alunos a confrontar-se com informações e actividades relevantes no âmbito da relação que estes estabelecem com uma dada realidade e com os outros, capacitando-os para (re)construir os significados atribuídos a essa realidade e a essa relação. Aprender é, por isso, um processo que se inicia a partir do contacto e / ou do confronto que se estabelece entre a realidade objectivável e o conjunto de significados que cada um constrói acerca dessa mesma realidade; entre as experiências individuais e a estrutura das regras sociais pré-existentes; entre si e os outros com os quais se partilham vivências e actividades. Em oposição à perspectiva anterior, o saber é o resultado de um processo de construção que implica o sujeito que o constrói como o principal protagonista desse processo. Longe de mim defender que nos encontramos perante uma construção de carácter arbitrário. Se o saber resulta da interacção entre os indivíduos, a informação que lhe é exterior e o significado que este lhe atribui, isto não acontece, nem por acaso, nem como um acto dissociado de um conjunto de constrangimentos de natureza cultural, os quais, se não modelam, pelo menos modulam a actividade e o investimento do sujeito neste âmbito.

Neste sentido, do ponto de vista de uma racionalidade pedagógica democrática, a questão que se coloca não é se o professor deverá valorizar o acto de ensinar ou as actividades de aprendizagem dos alunos, mas como é que o processo de influência educativa que por si é dinamizado poderá contribuir para que os alunos possam aprender. Ensinar é, apenas, uma das modalidades possíveis para dinamizar esse processo, não devendo ser entendida como a única modalidade de que dispomos para o fazer. Aprender é a finalidade desejada pelos docentes que, a partir de certo momento, lhes escapa, passando a dizer respeito unicamente aos alunos. Deste modo, o objecto final do exercício de influência educativa assumido pelos primeiros consiste, apenas, em assegurar as condições que permitam aos segundos realizar, pelo menos, as aprendizagens desejadas. Trata-se de um desafio com o qual se torna difícil lidar, na medida em que o professor nunca sabe até que ponto é que através do já referido processo de influência educativa se concretizou o que se esperou concretizar. No âmbito da racionalidade pedagógica meritocrática este tipo de inquietação pedagógica encontra-se ausente, já que se supõe que o processo de influência educativa, circunscrito ao acto de ensinar, é, de certa maneira infalível desde que se seja capaz de realizar uma gestão tecnicamente adequada e fundamentada do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, os professores, de acordo com a racionalidade pedagógica democrática, vivem uma situação profissional de risco inerente ao grau de contingência e de imponderabilidade da sua intervenção como docentes, enquanto, do ponto de vista da racionalidade meritocrática, os professores vivem, quando muito, a angústia de não saberem até que ponto é que as respostas pedagógicas por si produzidas são, ou não, tecnicamente adequadas.

A segunda questão em função da qual se pretende contribuir para a reflexão acerca dos sentidos relacionados com o exercício da influência educativa protagonizado pelos professores que as racionalidades pedagógicas meritocráticas e democráticas propõem, coloca-nos perante o estatuto a atribuir aos saberes experienciais e aos saberes escolares no âmbito desse exercício.

Embora o conjunto das tensões que atravessam esta opção já esteja presente na opção anterior, particularmente quando se sabe que as abordagens mais tradicionais tendem a valorizar os saberes escolares e as abordagens sujeitas a uma racionalidade pedagógica de tipo democrático se inclinam para a necessidade de utilizar os saberes experienciais como ponto de partida das

propostas de trabalho, das actividades e das aprendizagens a realizar, há que enfrentar tal opção abordando-a a partir de um campo educativo tão específico como é o campo escolar.

As perspectivas educativas mais tradicionalistas, onde se enquadram aquelas que se encontram subordinadas a uma racionalidade de carácter meritocrático, caracterizam-se por entender a experiência prévia dos alunos e os seus saberes como um obstáculo a transpor. Não se trata, contudo, de um problema de (in) competência pedagógica dos professores, mas mais de uma opção educativa que entende o acto de educar essencialmente como um acto prescritivo. Parte-se do princípio que se ensina em função da ignorância dos alunos, através de um processo que os docentes determinam, acreditando que é possível prever e controlar as aprendizagens que se realizam. Neste sentido “as pessoas em situação de aprendizagem são vistas, sobretudo, como portadoras de “défices” e de “lacunas” (Canário, Alves e Rolo, 2001: 141), sendo a metáfora do professor-oleiro aquela que melhor se adequa à abordagem acabada de descrever.

Se este conjunto de pressupostos se compreende à luz de um tempo em que a Escola emergiu como uma instância de regulação, cumprindo um mandato educativo que obedecia aos propósitos políticos de um tempo que exigia a construção de um novo tipo de conformidade social, hoje, tal mandato necessita de ser objecto de reconfiguração, em consonância, aliás, com um outro modo de conceber quer a vida em sociedade quer as relações que as pessoas que a habitam estabelecem entre si. Situação que, inevitavelmente, teria que afectar a reflexão sobre as finalidades educativas da Escola e, em particular, a reflexão sobre as modalidades escolares através das quais se definem as acções dos professores e dos alunos. É de acordo com este ambiente de inquietação que se pode compreender melhor a influência do contributo que as propostas, geradas no campo do construtivismo, acabaram por vir a ter no âmbito dos discursos pedagogicamente inovadores, das quais se destacam, por exemplo, aquelas que Jean Piaget desenvolveu e inspirou. A realidade, na abordagem piagetiana, não é um conjunto de dados que o sujeito obtém através da percepção imediata dos objectos que a constituem. Resulta de um processo em que este se envolve e no qual participa de forma activa como alguém que ao processar informação proveniente do exterior, lhe atribui um significado, permitindo-lhe, deste modo, configurar essa realidade. Neste sentido, o saber deverá ser entendido como o resultado de um processo dinâmico e interactivo através do qual a informação externa é interpretada e reinterpretada em função da construção de modelos explicativos que se vão tornando cada vez mais complexos e abrangentes (Granell & Salvador, 1994).

É de acordo com um tal pressuposto que interessa compreender as limitações das concepções que tendem a valorizar a transmissão dos saberes escolares como garantia da aprendizagem de quem quer que seja. Esta só poderá ser garantida se aquele que se encontra em situação de aprendizagem conseguir integrar essa informação proveniente do exterior, na sua própria rede de conceitos, através da qual os indivíduos não só interpretam o mundo, como, a partir dela, agem, igualmente, sobre ele. É, pois, em função deste pressuposto que não se pode continuar a manter a invisibilidade dos saberes experienciais (Canário, 1998). Importa reconhecê-los, neste caso, a pretexto da articulação que os alunos estabelecem com os saberes escolares, o que significa que, tal como nos propõe Monteil (1985), tenhamos de distinguir informação, conhecimento e saber com instâncias que interferem em qualquer processo de formação e de aprendizagem, através do modo como a sua articulação é gerida nesse âmbito.

A exemplo do que afirmei anteriormente não é obrigatório valorizar uns saberes em detrimento dos outros, compreendendo, antes, que qualquer processo de mediação pedagógica que um professor anime, de forma a estimular, organizar e apoiar as aprendizagens dos seus alunos, não pode ignorar os seus saberes experienciais, as suas representações e os seus esquemas conceptuais, o que não significa, no entanto, que se fique refém destes mesmos saberes, dessas representações e desses esquemas. Caso isso acontecesse, a Escola demitir-se-ia do seu papel, não contribuindo para tornar possível a procura dos objectos culturais, o que, a prazo, contribuiria para cercear as possibilidades de opção presente e futura dos indivíduos. É Meirieu quem o afirma (1993), considerando, justamente, que o ensino tem como finalidade tornar possível a procura desses objectos.

“ Sem um ensino sistemático, a liberdade do sujeito é uma liberdade do nada. Não pode escolher, na ocupação dos seus tempos livres, escutar Mozart ou ler Girardoux, não se pode apaixonar pela Física ou interessar-se pela História, se nunca teve a oportunidade de conhecer tudo isso, um dia, e se não experimentou o prazer desse contacto” (Meirieu, 1993: 92).

De acordo com esta perspectiva, nem os saberes escolares são um fim em si, nem é desejável que os saberes experienciais se invoquem para recusar esse contacto e / ou esse confronto.

Quais as implicações educativas das respostas que encontrei face às duas problemáticas que acabamos de enunciar, as quais nos serviram de pretexto para discutir a articulação e as tensões entre o ensinar e aprender, os saberes escolares e os saberes experienciais?

Entre outras implicações possíveis, vale a pena valorizar o facto de uma tal reflexão não se poder fazer nem à custa do reconhecimento que é o património cultural, que na Escola se circunscreve a uma fatia de informações validadas de forma explícita, de instrumentos culturais, de procedimentos e de atitudes considerados como imprescindíveis à vida nas sociedades contemporâneas, nem à custa das diferentes modalidades que os alunos mobilizam para se apropriarem desse património, o qual não poderá ser dissociado da qualidade das experiências pessoais e sociais que esses alunos vivenciam no decurso de um tal processo e do processo de mediação e interlocução que as potencia.

Conclusão

A afirmação dos professores como interlocutores qualificados, enquanto resposta que proponho para se responder às exigências que se lhes colocam numa escola e num tempo de incertezas, não pode ser entendida como uma resposta à mão de semear. Exige a assunção de um determinado tipo de compromissos ideológicos, culturais e pedagógicos que estão longe de poder ser entendidos como compromissos universais. Exige, também, que se afirme que é em torno dos processos de influência educativa que os professores animam que a reconfiguração da profissão terá que ser abordada, a qual passa a ser entendida como uma dimensão subordinante das restantes tarefas e desafios que estes profissionais têm que assumir. Processos esses que, decorrendo do facto desses professores serem entendidos como interlocutores qualificados, os conduzem a compreender que a sua função é inestimável para dinamizarem as actividades conducentes a criar as condições necessárias à aprendizagem dos alunos, passando o seu papel

por animar e estimular processos de comunicação no contexto das salas de aula, de forma a que os alunos se apropriem de uma fatia decisiva do património cultural que temos, hoje, ao nosso dispor.

2 Referências Bibliográficas

- Altet, M. (1999). *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Canário, R. (1998). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola?: Um «olhar» sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R., Alves, N. Rôlo, C. (2001). *Escola e exclusão social*. Lisboa: Educa – Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: Elementos de uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Correia, J. A., Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA.
- Fernandes, R. E. T. (2003). *Escola e Influência Educativa: o Estatuto dos Discursos Didáticos Inovadores no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.
- Houaiss, A.; Villar, M. de S. (2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Granell, C. G. ; Salvador, C. C. (1994). De qué hablamos quando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de Pedagogia*, 221, Enero, 8 – 10.
- Lima, L.; Sá, V. (2002). A participação dos pais na governação democrática das escolas. In Lima, J. A. de (Org.). *Pais e professores um desafio à cooperação* (pp. 25 – 95). Porto: Edições ASA.
- Not, L. (1991). *As Pedagogias do Conhecimento*. Rio de Janeiro. Editora Bertrand do Brasil, S.A.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Meirieu, P. (1993). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris: ESF Éditeur.
- Meirieu, P. (2002). *A pedagogia: Entre o dizer e o fazer*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Monteil, J. – M. (1985). *Dynamique sociale et systèmes de formation*. Paris : Éd. Universitaires – UNMFREO.
- Thurler, M. G. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Trindade, R. (2000). Escolaridade básica e cidadania: Contributo para um debate que se quer mais urgente que apressado. *Revista Portuguesa de Educação* 13, 39-75.
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- Vincent, G.; Lahire, B.; Thin, D. (1994). Sur l’histoire et la théorie de la forme scolaire. In Vincent, G. (Coord.). *L’éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 11 – 48). Lyon : Press Universitaires de Lyon.